

Richter, Hans-Günther

Vom ästhetischen Niemandsland. Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden?

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 523-536



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Hans-Günther: Vom ästhetischen Niemandsland. Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden? - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4, S. 523-536 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145570 - DOI: 10.25656/01:14557

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145570>

<https://doi.org/10.25656/01:14557>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 4 – Juli 1990

I. Thema: Ästhetische Bildung

- | | |
|--|---|
| KLAUS MOLLENHAUER | Die ästhetische Dimension der Bildung – Zur Einführung in den Themenkreis 465 |
| GOTTFRIED BOEHM | Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung 469 |
| KLAUS MOLLENHAUER | Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit 481 |
| CHRISTIAN RITTELMAYER | Beiträge zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbauarchitektur 495 |
| HANS-GÜNTHER RICHTER | Vom ästhetischen Niemandsland – Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden? 523 |
| CORNELIA DIETRICH/ MARIA WERMELSKIRCHEN | Zur musikalischen Dimension der Bildung – Anregungen aus Musikästhetik und Musiktherapie 537 |

II. Diskussion

- | | |
|----------------------------------|--|
| UWE HENNING/ ACHIM LESCHINSKY | „Widerstand im Detail“ – EDUARD SPRANGERS Rücktrittsaktion vom Frühsommer 1933 im Spiegel bürgerlicher Presseberichte 551 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | EDUARD SPRANGERS hochschulpolitischer Konflikt 1933 – Politisches Handeln eines Preußischen Gelehrten 573 |
| DIETRICH BENNER | Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft 597 |

III. Besprechungen

- | | |
|------------------|--|
| REINHARD UHLE | GUNTER GEBAUER/DIETMAR KAMPER/DIETER LENZEN/GERT MATTENKLOTT/CHRISTOPH WULF/KONRAD WÜNSCHE: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung 621 |
| JÜRGEN OELKERS | JOSEF DERBOLAV: Grundriß einer Gesamtpädagogik 625 |
| CHRISTA KERSTING | JOACHIM HEINRICH CAMPE: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Neudruck der Ausgabe Braunschweig 1796 628 |
| CHRISTA KERSTING | KARL VON RAUMER: Die Erziehung der Mädchen (Stuttgart 1853). Neudruck 628 |
| HORST F. RUPP | FR. A. W. DIESTERWEG: Volksbildung und allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden 632 |

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 637

Contents

I. Topic: Aesthetic Education

| | |
|--|---|
| KLAUS MOLLENHAUER | The Aesthetic Dimension of Educations – An Introduction 465 |
| GOTTFRIED BOEHM | On the Consistency of Aesthetic Experience 469 |
| KLAUS MOLLENHAUER | Aesthetic Education Between Critique and Self-Certainty 481 |
| CHRISTIAN RITTELMAYER | Contributions to an Empirical Phenomenology of School Architecture 495 |
| HANS-GÜNTHER RICHTER | Aesthetic No-Man's-Land – What does aesthetic education make of the adolescents' autonomous action? 523 |
| CORNELIA DIETRICH/ MARIA WERMELSKIRCHEN | On the Musical Dimension of Education – Impulses from music aesthetics and musicotherapy 537 |

II. Discussion

| | |
|----------------------------------|---|
| UWE HENNING/ ACHIM LESCHINSKY | „Resistance in Detail“ – EDUARD SPRANGER's resignation campaign in the early summer of 1933 as reflected in bourgeois press reports 551 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | EDUARD SPRANGER's Opposition to Higher-Educational Policy in 1933 – A Prussian scholar's political action 573 |
| DIETRICH BENNER | Science and Education – Reflections on a problematic relationship and on the task of an educative interpretation of modern science 597 |

III. Book Reviews 621

IV. Documentation

New Books 637

Vom ästhetischen Niemandsland

Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden?

Zusammenfassung

Der Beitrag versucht in seinem ersten Teil die gegenwärtige Diskussion über die Rolle der produktiven Äußerungsformen in der ästhetischen Erziehung bzw. der ästhetischen Bildung am Beispiel der Kinderzeichnung und Jugendbildnerie zu analysieren und kommt zu dem Ergebnis, daß das Produktive häufig nur noch in den Formen der Therapie mit ästhetischen Mitteln aktiv eingesetzt wird, – dort allerdings oft ohne zureichende theoretische Absicherung. Nach einer Darstellung von Forschungsansätzen und Zugangsweisen im Hinblick auf diese Formen der selbstentwickelten Symbolik werden im zweiten Teil erste Ergebnisse einer interkulturellen Untersuchung der Entwicklung und der Struktur des zeichnerischen Ausdrucks vorgestellt, die am Arbeitsbereich des Autors durchgeführt wird. Sie zeigen u. a., daß der bildnerische Ausdruck eng mit dem Lebensgeschehen der einzelnen Heranwachsenden verbunden ist.

Die nachfolgenden Überlegungen zur Rolle der produktiven bildhaften Äußerungen von Kindern und Jugendlichen in der ästhetischen Bildung und den Therapien mit ästhetischen Mitteln gliedern sich in zwei Teile: Im ersten soll einigen Vorstellungen nachgestellt werden, welche die gegenwärtige Diskussion über diese Rolle in der zuständigen Fachdidaktik, aber auch in fundamental bildungstheoretischen Erörterungen bestimmen, im zweiten werden erste Ergebnisse einer interkulturellen Untersuchung über den zeichnerischen Ausdruck von Heranwachsenden vorgestellt – mit Konsequenzen für die ästhetische Bildung und die Therapien mit ästhetischen Mitteln.

1. Die Entdeckung der ästhetischen Selbsttätigkeit oder: vorwärts und rückwärts?

Die Sache schien ausgestanden: Rund hundert Jahre nach der Feststellung von NOVALIS, daß „Kinder . . . noch terrae incognitae“ seien (NOVALIS 1968, S. 575), war es mit der Entdeckung der „Kunst des Kindes“ zwischen 1882 und 1905 zu Erforschung eines der weißen Flecken in der Topographie des kindlichen Bewußtseins gekommen. Die Entdecker (RICCI, PEREZ, COOKE, SULLY, LUKENS u. a. vgl. RICHTER 1987, S. 226ff.) stellten ihre Erkenntnisse über den Gang der zeichnerischen Entwicklung und die Möglichkeiten figurativ-bildlicher Zusammenschlüsse den (Kunst-) Pädagogen als Grundlage für eine „künstlerische Erziehung unserer Jugend“ (so GÖTZE 1898) zur Verfügung; der Bildungssinn des „Eigenschaffens“ wurde zögernd anerkannt (KERSCHENSTEINER 1905), nachdrücklich reklamiert (KOLB u. a. 1926) oder feierlich beschworen (HARTLAUB 1922, HAASE u. a. 1951). In den „Urordnungen“ der Kinderzeichnung

wurden sogar Vorstadien von Kompositionsformen autonomer Kunst gesehen, die es nur weiterzubilden gelte (vgl. PFENNIG 1964, S. 145 ff.). Bildermachen und Bilderverstehen, produktive Ausdrucksformen mit ihrem hohen Anteil an affektiven Inhalten und verbal-hermeneutisch orientierte Methoden schienen miteinander auszukommen – bei aller Unsicherheit über ihre Interdependenzen und ihre Wirkungsmechanismen.

Nun, am Ende des sogenannten „Jahrhunderts des Kindes“ scheint sich die ästhetische Erziehung – ohne Not – abzuwenden vom „Selbermachen“, von den mühsam erforschten Ländern des Produktiven im Kind und Jugendlichen. Die „Anstiftung zur Phantasietätigkeit“, die W. ZACHARIAS noch 1980 fordern konnte (vgl. auch SELLE 1983), verliert im kunstpädagogischen Alltag immer mehr an Bedeutung. Besonders im Bereich der Sekundarstufen hat sich inzwischen eine didaktische Grundfigur („Umstrukturierung“) entwickelt, die ohne Rück-Griff auf Phantasietätigkeiten, auf produktive Prozesse auszukommen scheint und sich auf das „Abmalen, Übermalen, Weitermalen, Hineinmalen und das Malen parallel zu Bildern“ (OTTO/OTTO 1987, S. 53) verläßt. Gleichzeitig verliert die Fachdidaktik – eher notgedrungen – die Verbindung zur Entwicklungsgeschichte der Modernen Kunst, die ihr über Jahrzehnte eine gewisse Sicherheit und Stringenz in der Auswahl der Unterrichtsinhalte geboten hatte: Verfolgt man die kunstpädagogischen Konzeptentwürfe vom Beginn des Jahrhunderts bis in die siebziger Jahre, so waren es häufig ausgewählte *Entwicklungen* der „autonomen“ Kunst – etwa vom Kubismus bis zur abstrakten Malerei –, welche als Fachinhalt, als „Sache Kunst“ in Anspruch genommen wurden. Die Moderne im Zeitalter des Historismus kann zwar beliebige Inhalte zur Verfügung stellen, aber nicht mehr solche, die den Anspruch auf (zeitweilige) Gültigkeit erheben können; und so verhält sich auch die Fachdidaktik „historistisch“, d. h. sie bündelt vorgegebene Kunstwerke – unabhängig von ihrem historischen Ort und ihrem künstlerischen Stellenwert.

Mit dieser skizzierten Entwicklung geraten zwei konstituierende Momente der ästhetischen Erziehung (im Sinne der angesprochenen „künstlerischen Erziehung“) in Gefahr, welche sie von den vielen formalistischen Entwürfen des Zeichenunterrichts im 19. Jahrhundert unterscheiden: die Einbeziehung von Erkenntnissen über die Verfassung und die Entwicklung des selbstentwickelten Darstellungs- und Ausdruckssystems von Heranwachsenden sowie die Verfügungsgewalt über künstlerische Probleme und Verfahren, welche aus „real existierenden“ Kunstrichtungen der Modernen Kunst entnommen wurden. Auch während des 19. Jahrhunderts hatte es bewundernswerte Versuche gegeben – etwa bei FRIEDRICH FRÖBEL, sich von einer ästhetischen Erziehung mittels formal-mathematisierter Konfigurationen zu lösen, aber erst mit den beiden genannten Momenten waren den kunstpädagogischen Systementwürfen seit der Wende zum 20. Jahrhundert die notwendigen Voraussetzungen zugefallen, um vollständige Beziehungen für ein Unterrichtsfach („Kunstunterricht“ o. ä.) herzustellen – Beziehungen also zwischen den Elementen: selbstentwickelte Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, kunstnahe Inhalte, Zuordnungen zu Erziehungs- und Bildungszielen und fachspezifische Methoden. Dabei schienen besonders die bildhaften Darstellungs- und Ausdrucksaktivitäten der Heranwachsenden als Formen „selbstentwickelter Sym-

bolik“ (MEILI-DWORETZKI 1957, S. 131) eine sichere und eigenartige anthropogene Basis für die ästhetische Erziehung zu bilden – neben den Formen sprachlich-begrifflicher („zeichenhafter“) Erziehung und Bildung. Zwar unterscheiden sich die Zielformulierungen und das unterrichtsmethodische Instrumentarium der Kunstpädagogik auch heute immer noch von den erwähnten formal-ästhetisierenden Entwürfen, klingen sie „modern“, d.h. auf die genannten konstituierenden Elemente gegründet, aber es ist doch irritierend, wenn G. OTTO, der führende Kunstpädagoge der Bundesrepublik, 1989 auf einem „Forschungskolloquium“ mit einer Definition von „ästhetischer Rationalität“ (OTTO 1989, S. 1) zur gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion beiträgt, die auf die Lehren ALEXANDER BAUMGARTENS, eines vorkritischen Philosophen, zurückgeht: Um das Rationale in der sogenannten sinnlichen Erkenntnis herauszupräparieren und für die „Kunsterziehung“ verfügbar zu machen, wird die grundlegende transzendentalphilosophische Frage nach der „Proportionalität“ von „Erkenntniskräften“, d.h. von der „Einstimmung“ bzw. „Zusammenstimmung“ zwischen Sinnlichkeit und Verstand (KANT 1963, S. 142ff.) aufgegeben. Auch die Spielarten der „Einbildungskraft“, um bei einem anderen kantischen Terminus zu bleiben, werden nicht einmal mehr thematisiert, sondern in den (veröffentlichten) fachdidaktischen Entwürfen soll durch die Instrumentalisierung von Kunst (OTTO: „In diesem Unterricht geht es darum, fertige Bilder wieder zurückzuverwandeln in Verfahren“) auf Kunst zurückgefragt werden, auf eine Kunst allerdings, die ihrerseits wiederum als Erkenntnisrealisat von politischen und sozialen Gegebenheiten angesehen wird.

In diese fachdidaktischen Konzepte lassen sich Überlegungen zu den Möglichkeiten von selbstgeschaffenen Darstellungs- und Ausdrucksprozessen kaum mehr einfügen, und so entwickelt sich eine immer größere Diskrepanz zwischen den Erkenntnisansprüchen der ästhetischen Erziehung („sinnliche Erkenntnis“) und den kindgemäßen bildhaften Äußerungsformen, ohne die eine solche Erkenntnis keine Grundlagen in psychomotorischen Aktivitäten, in persönlichkeitsnahen Erfahrungen, im affektiven Erleben hat. So werden z. B. in der neuesten Fachdidaktik, die bezeichnenderweise „Auslegen“ heißt (OTTO/OTTO 1987), kindliche Darstellungs- und Ausdrucksformen nur noch als Ausgangsmaterialien zur Umstrukturierung vorgegebener Bilder benutzt. Das Gestalten von Jugendlichen wird erst gar nicht mehr zur Kenntnis genommen.

Während also die Protagonisten dieser Form von ästhetischer Erziehung auf die Hermeneutik des vorgegebenen Kunstwerkes vertrauen und sich immer weniger auf die Möglichkeiten des Produktiven einlassen, diese geradezu verleugnen, um die Rationalität ästhetischer Verfahren im didaktischen Geschäft nicht zu stören, bemächtigen sich die Vertreter einer therapieorientierten ästhetischen Erziehung aller möglichen Auffassungen über das „autonome“, „freie“ Ausdrucksgeschehen von Heranwachsenden. Die Hinwendung zu diesem Ausdrucksgeschehen hat gute Gründe: Von der Förderung lernverzögerter Heranwachsender bis hin zur klinischen Gestaltungstherapie (vgl. RICHTER 1984) müssen sich die diagnostischen und therapeutischen Verfahren zuerst auf das Vorhandene, d.h. auf das je individuelle Angebot von Bildhaftem Aus-

druck, beziehen und sich nicht in Abhängigkeit von Inhalten und Methoden begeben, die unmittelbar aus den Stilrichtungen der „großen Kunst“ adaptiert sind. Auch wenn eingefleischte *Kunstpädagogen* dies nicht gerne hören, so weisen Untersuchungen an der Heilpädagogischen Fakultät in Köln allesamt daraufhin, daß kunstpädagogisch konzipierte Lehrangebote vom erwähnten kunstnahen Typus bei behinderten, benachteiligten und/oder psychisch gestörten Heranwachsenden versagen – auch wenn sie projektartig verändert und mit Momenten von Spiel, Animation oder gar mit Formen der Instruktionserhöhung und Komplexitätsreduktion angereichert werden (vgl. z.B. RICHTER 1977; THEUNISSEN 1980); d. h. auch wenn die Themenstellungen, die Vorgaben von „bildnerischen Problemen“ vereinfacht und die bildnerischen Prozesse in mehrere Sequenzen aufgelöst werden und wenn immerfort neue stützende und motivierende Impulse gegeben werden, gehen die so angesprochenen Heranwachsenden „aus dem Felde“, versagen sich der gestellten Aufgabe. Die Ursachen für dieses Verhalten sind vielschichtig, aber generell in den verschiedenartigen Störungen der Lern- und Ausdrucksfähigkeiten dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu suchen. Auf die ästhetische Erziehung gewendet, heißt dies: die Andersartigkeit von bildnerischer Produktion und ästhetischem Erleben läßt die geforderte „Umstrukturierung“ von Bildern mittels der „ästhetischen Rationalität“ erst gar nicht zu. Unsere Vermutung geht dahin, daß solche Andersartigkeiten viel weiter verbreitet sind, als dies die Vertreter einer kunstorientierten Fachdidaktik wahrhaben wollen.

Unsere Analyse ergibt also ein zwiespältiges Bild, wenn es um die Rolle der Selbsttätigkeit, des Produktiven im ästhetischen Feld geht – und das in einem wörtlichen Sinne: um die „Produktivkräfte der eigenen Bildung“ (MOLLENHAUER 1985, S. 141) zu mobilisieren, setzen die einen stärker auf den Prozeß eines begrifflich-hermeneutischen – wenn auch notwendig didaktisch regulierten – Zugangs zum Ding, zum Bild, zum Text, suchen Selbstidentifikation durch Aneignung des Vorgegebenen, kulturell Wertvollen und stellen sich damit in *eine* Tradition bildungstheoretischer Antworten auf die Frage nach den „Wirkungen des Schönen“. Die notwendige, aber häufig nicht formulierte Frage nach den Wirkungen der „nicht mehr schönen Künste“ (MARQUARD 1968), d. h. der autonomen Kunst, aber auch der banalen Bildnerie oder gar der „Ästhetik des Häßlichen“ (ROSENKRANZ 1853) entschwindet dabei hinter dem Horizont bildungstheoretischer Spekulation. Auch wenn der Zugang zum ästhetischen Objekt nicht einseitig als rationaler Akt gedacht wird, „Auslegung“ ist, sondern seine affektive Komponente mitbedacht wird, gründet er sich nicht auf die Selbsttätigkeit, auf die bildnerischen „Produktivkräfte“, wie sie in den selbstentwickelten „Entäußerungsformen“ Zeichnen, Malen, Plastizieren, Bauen, Collagieren u. a. der Heranwachsenden vorliegen. Es ist nur konsequent, wenn die kunstorientierten Fachdidaktiker den Anschluß an die Theorie der ästhetischen Bildung suchen, wie sie von K. MOLLENHAUER (1983) in seinen bildungstheoretischen Reflexionen angesichts eines Werkes von PIERO DE LA FRANCESCA entworfen worden ist: Die ästhetische Erziehung auf dem Weg zur ästhetischen Bildung. Eine *andere* Tradition im Umgang mit dem Produktiven, die von Autoren (im doppelten Sinne des Wortes) ausging, welche die Wirkungen des nicht mehr Schönen an sich selbst erprobten, wird von

der ästhetischen Erziehung *und* der ästhetischen Bildung nicht in Anspruch genommen: Gemeint sind die „Sudler“, die „Klecksographen“ wie JUSTINUS KERNER und VICTOR HUGO, die Kritzler wie MATTHIAS CLAUDIUS und CARL SPITTELER u. v. a. Ihnen allen ging es nicht um Einsichten in das Medium Kunst, sondern mittels selbstentwickelter „subjektiver“ bildnerischer Verfahren um Reparation, d. h. um Wiederherstellung psychischer Stabilität, Reintegration, vielleicht sogar ums Überleben.

Solche Verfahren gehören nun in dem Teil der ästhetischen Erziehung, der mit ästhetischen Mitteln fördern, „nacherziehen“ entlasten will, zum geläufigen Repertoire; sie ist damit auf dem Weg zur ästhetischen Therapie. Eine solche Therapie kann nicht umhin, an dem – häufig retardierten – Darstellungs- und Ausdrucksniveau der Heranwachsenden anzusetzen, weil nur von diesem Niveau aus die Förderprogramme sinnvoll entworfen werden können: Bei einer verzögerten intellektuellen Selbsttätigkeit, bei gestörten Formen sozialer Interaktion bleibt eben nur der Rück-Griff auf die konstruktiven Ressourcen der Heranwachsenden, die es handelnd und erlebend auszubauen gilt. Gegründet auf polyästhetische Aktionen, d. h. auf ein Zusammenwirken von Spiel, musikalisch-rhythmischen Elementen, bildhaften Ausdrucksformen o. ä., schafft sich die ästhetische Therapie ein eigenes Umfeld von symbolischen Handlungs- und Ausdrucksfeldern, das sich von den klassischen kunstpädagogischen Sachgebieten immer weiter entfernt. War schon der Gegenstandsbereich der ästhetischen Erziehung alten Typs ein schwer zu durchschauendes Konglomerat von Anleihen bei historischen Kunststilen, Gestaltungslehren, „Vorkursen“ u. ä., so ist der innere Zusammenhang der symbolischen Handlungs- und Ausdrucksfelder der „ästhetischen Therapie“ nicht mehr sachlogisch, sondern nur noch „affektlogisch“ (CIOMPI 1982) zu begründen, d. h. im Hinblick auf die (interne) Struktur psychischer Inhalte, die sich um einen kognitiven *und* einen affektiven Pol lagern und in viele Subsysteme ausdifferenzieren und die im Konfliktfalle aus dem Gleichgewicht geraten. Wo sollten sich solche Konflikte besser aufsuchen lassen als in den individuellen Handlungs- und Ausdrucksfeldern, speziell: in den zeichnerischen Aktivitäten? Wie sollen sich solche Konflikte besser bewältigen lassen als in diesen Feldern? Nicht nur das „Kunstwerk ist . . . Symptom und Kur zugleich“ (RICOEUR 1974, S. 137), sondern jede Form symbolischer Entäußerung.

Nehmen wir die Kinderzeichnung als beispielhafte und herausgehobene Form symbolischer Entäußerung, so haben es sowohl die Anhänger der ästhetischen Erziehung, die sich an eine Theorie der ästhetischen Bildung anlehnen, wie die Protagonisten einer ästhetischen Therapie heute nicht mehr so leicht mit der Aufbereitung von Auffassungen und Forschungsergebnissen über das bildnerische Verhalten von Heranwachsenden für ihre Systementwürfe wie noch zu Zeiten der Begeisterung über die „fröhliche Kinderkunst“ (MEYERS 1953) oder der gestaltpsychologischen und ganzheitstheoretischen Darstellungs- und Ausdruckskonzepte (vgl. KOBBERT 1986). Eine gewisse Ratlosigkeit, wie die verschiedenartigen Ergebnisse, die häufig nur bei wahrnehmungs- und kognitionspsychologischen Untersuchungen abfallen, in didaktische Überlegungen integriert werden können, ist nicht zu übersehen. Außerdem hat die Menge der deutschsprachigen, besonders aber der angelsächsischen Literatur (nur) über

die Kinderzeichnung unübersehbare Ausmaße angenommen. So gibt z. B. schon W. SEHRINGER (1983) in seiner speziellen Untersuchung über „Zeichnen und Spielen als Instrumente psychologischer Diagnostik“ ca. 1400 Veröffentlichungen zum Thema an.

Grob vereinfachend lassen sich drei originäre, auf den zeichnerischen Prozeß und seine Ergebnisse selbst gerichtete Positionen in der Erforschung der Kinderzeichnung, die hier als herausgehobenes Beispiel für Selbsttätigkeit im ästhetischen Feld behandelt wird, unterscheiden, eine

- deskriptiv morphologische, die den Entwicklungsformen und ihren jeweiligen Zusammenschlüssen nachgeht,
- i. w. S. kognitionstheoretische, welche nach den Beziehungen zwischen den bildhaften Repräsentationen und den kognitiven Strategien fragt,
- analytisch-hermeneutische, welche die latenten Bedeutungen, das „Spiel der Significate“ (RICOEUR) in den Darstellungen der Gegenstände aufzudecken versucht.

Allerdings bestehen die bezeichneten Positionen jeweils aus einem Feld von einzelnen Untersuchungsansätzen, die sehr unterschiedlichen und u. U. auch heterogenen wissenschaftlichen Methoden verpflichtet sein können. So stellt sich die wohl umfassendste Zusammenstellung morphogenetischer Figurationen und ihrer Varianten (KELLOGG 1959, 1967) als eine ziemlich willkürliche Zusammenfügung von phänomenorientiertem Sammeleifer und tiefenpsychologischer Deutung dar. Die meisten deskriptiv morphologischen Ansätze gehen aber von der Absicht aus, die scheinbar unübersehbare Vielfalt von psychomotorisch gesetzten Bildformen in den verschiedenen Entwicklungsphasen auf Grundfiguren („basic shapes“) und figurative Konstellationen zurückzuführen, um die inhärente Grammatik der „Bildsprache“ und damit die kommunikativen Möglichkeiten des kindlichen Darstellungsstils zu fixieren (vgl. z. B. KRAMPEN 1985). Ansätze dieser Art besitzen unverkennbar eine Nähe zu pädagogischen und kunstpädagogischen Fragestellungen, weil sie Einsichten in den Entwicklungsverlauf und die strukturellen Merkmale der Formen vermitteln und für didaktische Entscheidungen verfügbar machen.

Eine solche Nähe zu pädagogischen Fragestellungen läßt sich auch noch in den im weiteren Sinne kognitionstheoretischen Ansätzen verfolgen, die sich auf den Gegenstand Kinderzeichnung selbst beziehen und die kindlichen Zeichenvorgänge nicht nur untersuchungsmethodisch instrumentalisieren. Die Autoren fragen in der Regel nach den Konstruktionsmechanismen bzw. Rekonstruktionsstrategien, die dazu führen, dreidimensionale Objekte auf dem zweidimensionalen Zeichenblatt zu realisieren. Ihr Interesse gilt also den intellektuellen Strategien des Kindes, mit deren Hilfe es immer wieder und in jeder Entwicklungsphase anders versucht, einen Plan zur Bewältigung der Darstellungsprobleme zu entwerfen und ihm in *Analogie* zu den Wahrnehmungsgegebenheiten graphisch umzusetzen. Die Untersuchungen wollen der besonderen bildhaften Repräsentationsform auf die Spur kommen – als Teil einer umfassenden kindlichen Repräsentationsfähigkeit (z. B. FREEMAN 1977).

Dagegen sind die tiefensymbolischen Ansätze wohl nicht ohne spezielle inter-

pretationsmethodische Kenntnisse in pädagogische Theoreme oder gar in unterrichtsnahe Entwürfe umzumünzen, obwohl Elemente dieser Ansätze sich häufig in der Wortwahl und in bestimmten Argumentationsmustern im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auffinden lassen. Zwar darf man die tiefensymbolische Repräsentation als Fortsetzung einer allgemeinen symbolischen (sprachnahen, „narrativen“) Repräsentation verstehen, d.h. diese besondere „Ausdrucksebene unterscheidet sich also nicht von der vorhergehenden (narrativen), sie schließt sie ein und überlagert sie“ (WIDLÖCHER 1974, S. 118); die Unterscheidung liegt in der „tiefenhermeneutischen“ Betrachtungsweise (HABERMAS 1973), welche im Anschluß an die psychoanalytische Theorie S. FREUDS u. a. die verborgenen („latenten“) Bedeutungen zu erschließen sucht. Auch in den Bildern dokumentiert sich nach der Auffassung dieser Theoretiker „der latente Gehalt“ eines dem Autor selbst unzugänglichen, entfremdeten, ihm gleichwohl zugehörigen Stücks seiner Orientierung; FREUD prägte die Formel vom inneren Ausland. . . , um den Charakter der Entäußerung eines dem Subjekt wohl Zueigenen zu treffen (HABERMAS 1973, S. 267). In der tiefenhermeneutischen Dechiffrierung müssen neben der Bedeutungsverdichtung – dem Kennzeichen jeder symbolischen Darstellung – auch die Formen der „Verschiebung“ (FREUD) in Rechnung gestellt werden; sie sind das Ergebnis der ichtnahen Zensur.

Während sich für die Ereignisse der kindlichen Produktivität am Beispiel der Kinderzeichnung Ansätze zu einer wissenschaftlichen Analyse und einer pädagogischen Aneignung auffinden lassen, fehlen vergleichbare Auffassungen für die Bildnerie des Jugendalters fast vollständig; hier bewegen wir uns in der Tat in einem „ästhetischen Nirgendwo“ – um die Kennzeichnung dieses Lebensabschnittes von LOU ANDREAS-SALOME (schon von 1902) anzuführen: „Kinder sind's nicht, Erwachsene sind's doch auch nicht – in der Klemme sind sie dazwischen. . . , in einem Zwischenland, einem Nirgendwo!“ (vgl. REINHARD 1988, S. IX). Die Unsicherheiten über den weiteren Verlauf des Ausdrucksgeschehens beginnen schon am Ende der Kindheit: Bewegt sich die Entwicklung in Richtung auf einen „visuellen Realismus“, nur unterbrochen von „Darstellungskrisen“ (MÜHLE 1971, S. 19 f.)? Wäre also die Bildnerie der Jugendlichen nur als eine Weiterführung der gegenstandsanalogen Darstellungsweisen der mittleren Kindheit anzusehen? Wie wäre dann „die Eignung des Menschen für die Entwicklung einer höheren Kultur“ (FREUD 1972, S. 135) zu erklären, die sich in die Latenzphase herauszubilden beginnt?

Diese Entwicklung zu einer *anderen* Kultur als die der Kindheit sollte auch im Feld des Bildhaften, Produktiven als eigenständige Phasen ästhetischer Enkulturation anerkannt werden, auch wenn dabei das schier undurchdringliche, aber notwendige Gemisch von Anpassung und Widerstand in diesem Feld aufzudecken wäre (vgl. RICHTER 1987, S. 75 ff.). In einer Entwicklungsphase, in der sich der Heranwachsende an „Sinn – und Bildhaftem orientiert“ (REINHARD 1988, S. 9), gibt aber die ästhetische Erziehung jede Verbindung zu den bildhaften „Produktivkräften“ auf, weil es ihr unangenehm ist, sich mit den Erscheinungsformen des „pubertären Surrealismus“ o. ä. (Branchenjargon) auseinanderzusetzen. Sie versucht, dem Jugendlichen, der sich an leicht zugängliche, ihn ansprechende Vorbilder hält – und das sind heute z.B. be-

stimmte Formen des *Surrealismus* oder auch schon der „Wilden Malerei“ – ihr Bild von Kunst und Kultur entgegenzuhalten. Sie fördert nicht, sondern sie fordert (im Namen der Kultur), während die therapieorientierten Ansätze sich auf die pubertären Ausdrucksprozesse zwar „einlassen“ – ohne sich indessen immer bewußt zu sein, daß es sich dabei um Ausdrucksgesten handelt, die wechselnden, auch modischen Vorbildern verpflichtet sind.

2. Ausblicke auf neue Untersuchungsergebnisse

Zur Untersuchung der produktiven Ereignisse des Jugendalters müßten zuerst zureichende Methoden entwickelt werden, welche vom bildnerischen Produkt her auf die psychosozialen Bedingungen zurückfragen *und* den jeweils eigenartigen kulturellen Kontext berücksichtigen. Zu dem methodischen Instrumentarium gehörten sowohl eine kunstwissenschaftlich geleitete Analyse der ästhetischen Objekte wie Erhebung über individuelle Auseinandersetzungen mit „Daseinstechniken“ (THOMAE 1984) und „Entwicklungsaufgaben“ (HAVIGHURST 1951). Bisher konzentrieren sich die kulturtheoretischen Untersuchungen hauptsächlich auf das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und den Formen jugendlicher Subkultur (vgl. z. B. BRUDER/BRUDER 1984, NACHTWEY 1987 u. v. a.). Vom Bild aus zu denken, verlangt aber kunstwissenschaftliche Kenntnisse *und* den Aufbau eines sozialwissenschaftlichen sowie entwicklungspsychologischen Instrumentariums.

Im Falle des Gegenstandsfeldes „Kinderzeichnung“ werden zur Zeit in Köln, am Arbeitsbereich Kunsterziehung/Kunsttherapie, Untersuchungen durchgeführt, welche lange vernachlässigten Fragestellungen nachzugehen versuchen: Im Vordergrund steht ein interkultureller Vergleich der zeichnerischen Entwicklung von madagassischen und westeuropäischen (deutschen) Kindern. Das Untersuchungsfeld in Madagaskar liegt in einer Region, deren Bewohner noch weitgehend als Analphabeten anzusehen sind und wo die Heranwachsenden noch nicht mit europäischen bzw. nordamerikanischen „Kulturinhalten“ und Medieninformationen in Berührung gekommen sind – die also in einem kulturell identifizierbaren, eigenartigen Lebensraum ein eigenständiges, bildsprachliches Darstellungs- und Ausdruckssystem entwickelt haben müßten. In kurzer Zeit wird ein Bezirk, in dem man die von Medien unbeflößte Entwicklung eines solchen Systems beobachten und dokumentieren kann, auf dieser Welt nicht mehr existieren. Es wurden 2000 Zeichnungen von ca. 480 Heranwachsenden des Mahafale-Stammes gesammelt und ihre Entstehung z. T. per Video-Aufzeichnung dokumentiert. Zudem wurden alle Informationen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Darstellungs- und Ausdruckssystems stehen (Alter, Geschlecht, kultureller Kontext, Kenntnisse über Schrift und Bilder usw.), zusammengetragen. Natürlich sind einer solchen Sammlung in dem angegebenen Zeitraum und unter den Bedingungen einer andersartigen Kultur enge Grenzen gesetzt. Vergleichbare Daten wurden bisher nur an kleinen Populationen – eher beiläufig (vgl. z. B. DENNIS 1960) – erhoben. Gleichzeitig wurden (und werden) in Köln an ca. 200 Kindern im Alter von einem Jahr bis zu sieben Jahren Vergleichsuntersuchungen durch-

geführt, deren methodische Basis wesentlich breiter und komplexer angelegt werden konnte und so z.B. umfangreiche Erhebungen über die Zeichengewohnheiten, den Medienkonsum, körperliche und psychische Entwicklungsmerkmale, die Sprachentwicklung sowie die Entwicklung der Graphomotorik umfassen. Die Besonderheit des Untersuchungsansatzes besteht aber in einer videogestützten Aufzeichnung des gesamten Zeichenvorganges; d. h. die Zeichenhandlung wird mittels eines Umlenkspiegels und einer Video-Kamera aufgezeichnet und kann jederzeit reproduziert werden. Zur Auswertung stehen also sowohl (wie bisher) das Zeichenprodukt als auch der volle Zeichenprozeß zur Verfügung. Mit einem Video-Printer lassen sich alle Zwischenstadien des Zeichenprozesses ausdrucken; eine solche Möglichkeit der Auswertung steht erst seit kurzer Zeit zur Verfügung. Diese methodisch-technischen Details werden hier auch deswegen angeführt, um zu belegen, daß im Unterschied zu bisherigen Untersuchungsanordnungen, die einseitig auf das Zeichenprodukt hin ausgerichtet waren, hier gerade die *Entstehungsgeschichte* in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gerückt wird. Allerdings stellt die Auswertung einer solchen Entstehungsgeschichte, die hier zum ersten Mal unternommen wird, alle Beteiligten vor große Probleme: So müssen z. B. zuerst (an einer Auswahl von Video-Aufzeichnungen der Zeichenvorgänge) in einem Zeittakt-Verfahren Schnittstellen gelegt werden, um den strukturbildenden Momenten in dem Zeichenablauf auf die Spur zu kommen. Erst dann können Aussagen über die strukturellen Entwicklung der (Kritzeln-) Konfigurationen bzw. der Darstellungsereignisse gemacht werden und mit den erhobenen Daten zur kulturellen und sozio-emotionalen Entwicklung in Beziehung gesetzt werden.

Ein Ziel dieser Untersuchung von Zeichnungen westeuropäischer Kinder ist es, die Darstellungs- und Ausdrucksvorgänge in den Zeiten der „Fernsehkindheit“ neu aufzunehmen und sie als Prozeß zu verstehen. Daneben erwarten wir Ergebnisse über die Entstehung und die Struktur von zeichnerischer Repräsentation – vom Bild aus betrachtet. Unsere Planung sieht vor, diese Untersuchungen an Kindern mit regulären Entwicklungsverläufen als Grundlage zu benutzen, um sie mit Zeichnungen von behinderten Heranwachsenden (z. B. Geistigbehinderten, Körperbehinderten aller Altersstufen) vergleichen zu können, die auf ähnliche Weise dokumentiert und ausgewertet werden sollen. Unser Wissen über die nichtsprachlichen Ausdrucks- und Mitteilungsformen dieser Gruppen von Menschen ist beschämend gering – dafür herrscht allerdings an vereinnahmenden Aussagen kein Mangel. Tendenziell zeichnen sich in der Auswertung dieser Vergleichsstudie bereits Ergebnisse ab, die auch Konsequenzen für die Formen (kunst-)pädagogischer Konzeptbildung haben:

1. In der Kritzelfase – also in der Zeit zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr – werden von madagassischen wie von deutschen Kindern vergleichbare zeichnerische Grundformen und Grundfigurationen (Zusammenschlüsse von Grundformen) ausgebildet. Allerdings hält die Ausbildung der Kritzelereignisse bei den madagassischen Kindern auch in den folgenden Altersphasen noch an, während sie bei den deutschen Kindern nach dem vierten Lebensjahr schnell in Ereignisse mit darstellendem Charakter übergeht.

2. Nach dem sechsten/siebten Lebensjahr ist eine deutliche Diskrepanz in den Entwicklungsverläufen zu beobachten: Während die Zeichnungen der deutschen Kinder geprägt sind von einer zunehmenden Rekonstruktion von Wirklichkeit, ist bei den Zeichnungen der madagassischen Kinder eine weitere Ausdifferenzierung der bildhaften Grundkonfigurationen zu bemerken. Die Entwicklung verläuft hier offensichtlich in Richtung auf ein Bildkonzept, das anderen Momenten als der Realitätsdarstellung den Vorzug gibt. Auffallend dabei sind z. B. Formen von Geometrisierung und Ornamentalisierung, die dem spezifischen kulturellen Kontext der Zeichner entstammen (oder umgekehrt!). Am deutlichsten wird die Diskrepanz in der Wiedergabe räumlicher Gegebenheiten: In den Zeichnungen der madagassischen Kinder dominieren frühe topologische Modelle, während in den Zeichnungen deutscher Kinder mit wechselnden Raumorganisationen wirklichkeitsanaloge Modelle erprobt werden. Insgesamt verläuft die Entwicklung augenscheinlich ohne die erwähnten präpubertären und pubertären Darstellungskrisen.

3. In den Zeichenprozessen deutscher Kinder zeigen sich sehr deutliche individuelle Unterschiede in der Konzeptbildung, den Darstellungsstrategien, die bisher entweder übersehen worden sind oder bei der Auswertung von Zeichenprodukten nicht sichtbar werden konnten; d. h. der zeichnerische Ausdruck ist stärker von der individuellen Lebensgeschichte geprägt und der Darstellungsspielraum ist ungleich größer als bisher angenommen. Der individuellen Morphogenese der Bilder müßte daher auch eine individualisierte Bedeutungsgebung entsprechen. Jedenfalls muß das Eigene im Allgemeinen, d. h. der individuelle Anteil im regelartigen Ablauf von Entwicklungsvorgängen, neu bewertet werden.

4. Eine andere Untersuchung (die von KÜNZLER durchgeführt wird) zeigt aber, daß die individuellen zeichnerischen Darstellungssysteme sehr empfindlich auf Angst- und Streßphänomene reagieren. In dieser Untersuchung zeichneten Kinder, die sich einem kleineren operativen Eingriff (z. B. Tonsillektomie) unterziehen mußten, in einem bestimmten Abstand vor dem Krankenhausaufenthalt, währenddessen und danach. Die eindrucksvollen Ergebnisse weisen eine signifikant deutliche *Destabilisierung* der menschlichen Figur wie Verlust von Händen, Haaren usw., Vergrößerungen bzw. Verkleinerungen, ja Anzeichen von autistischen „Bildverschmelzungen“ (vgl. LESKE 1979) auf, während die Hausdarstellungen an „Bedeutungsgröße“ zunehmen und die anderen Darstellungselemente verdrängen. Die Reorganisation des regredierten zeichnerischen Systems erfolgt nach dem Ende des Krankenhausaufenthalts und der Belastungen allerdings relativ rasch.

5. Ganz anders verläuft dagegen der Regressionsprozeß in den Zeichnungen von Kindern, die in andauernde Konfliktsituationen gestellt sind – z. B. vor und nach der Scheidung der Eltern. Nach den Erkenntnissen, die wir durch den Einblick in Zeichnungen gewinnen konnten, die anlässlich von Begutachtungen, in Erziehungsberatungsstellen o. ä. angefertigt wurden, verharret der zeichnerische Ausdruck für lange Zeit auf dem regressiven Niveau mit auffallenden Umstrukturierungen sowie Neubildungen und entwickelt sich andersartig weiter. Interpretatorisch, besonders tiefenhermeneutisch lassen sich

deutliche Anzeichen von psychischen Störungen (Schematisierung, Kryptogramme wie Herzsymbole, Regenbogen o. ä.) feststellen, die manche dieser Zeichnungen in die Nähe von Außenseiter-Bildnerie rücken.

6. Diese Andersartigkeit von zeichnerischer Darstellung und Ausdruck, die man mit der Kennzeichnung Außenseiter-Bildnerie versehen könnte, zeichnet sich noch deutlicher bei einer Gruppe von Heranwachsenden mit überdauernden körperlichen Behinderungen und/oder psychischen Störungen ab. In jedem einzelnen Falle entwickelt sich auf dem Hintergrund der lebensgeschichtlichen Besonderheiten ein Darstellungs- und Ausdruckssystem mit individualisierter Bildlogik. Diese andersartige Bildlogik tritt häufig erst in das Gesichtsfeld der Betrachter, wenn sich die Bilder und Objekte als Ereignisse von künstlerischem Rang erweisen, sonst bleiben sie unbeachtet oder dienen der klinischen Diagnose und Therapie. Aber die ästhetische Bildung sollte auch diesen bildhaften Formen von Existenzaussagen gerecht zu werden versuchen.

Aus den skizzierten Ergebnissen unserer Untersuchungen, die das „ästhetische Niemandsland“ mit empirischen Methoden abstecken wollen, sollen am Ende unserer Überlegungen zur Rolle des Produktiven in der ästhetischen Erziehung bzw. der ästhetischen Bildung (vorsichtige) Schlußfolgerungen gezogen werden:

Jede Form des ästhetischen Lernens gründet auf spezifischen Erfahrungen, die z. B. in der „selbsterarbeiteten Symbolik“ der Kinderzeichnung zum Ausdruck kommen. Die frühen Grundfiguren dieser Symbolik (in der sog. Kritzelphase) sind nicht kulturspezifisch geprägt, sondern bilden ein interkulturelles Repertoire von Basisformen, das sich in den ersten drei/vier Lebensjahren strukturell ausdifferenziert. Nach dieser Zeit bilden sich bei europäischen Kindern verstärkt wirklichkeitsanaloge Darstellungsformen aus, deren individuelle Bandbreite aber ungleich größer ist als bisher angenommen und deren Entwicklung sehr störanfällig ist. Die Konzepte zur Bewältigung der Darstellungsprobleme zeigen also auffallend häufig intraindividuelle und interindividuelle Varianten, die lebensgeschichtlich geprägt sind und deren Vorbilder offensichtlich schon sehr früh den visuellen Medien entnommen sind. Ob es eine signifikante Beziehung zwischen Medienkonsum und individualisierten Bildkonzepten gibt, kann zur Zeit noch nicht mit Sicherheit gesagt werden. Auffällig ist jedenfalls, daß bei den Heranwachsenden des Mahafale-Stammes, die ja kaum mit Medien in Berührung gekommen sind, sich die Bildformen weniger realitätsanalog weiterentwickeln, sondern sich „parallel“ zur Erscheinungswelt ein stark ornamental und geometrisierend ausgestaltetes Formsyst^{em} ausbildet.

Die Störungen, von denen die Rede war, reichen von intermittierenden, aber reversiblen Veränderungen im Entwicklungsablauf und in den Bildstrukturen bis hin zu lang andauernden Retardierungen und zu Sonderentwicklungen. Pädagogisch betrachtet, entsteht in den letzteren Fällen ein Hiatus zwischen den Ansprüchen der ästhetischen Erziehung/ästhetischen Bildung an die Erkenntnisarbeit am ästhetischen Gegenstand und den psychomotorischen und affektiven „Produktivkräften“ der Heranwachsenden. Bei psychisch gestörten

Heranwachsenden führt diese Diskordanz z.B. zur Verweigerung von sachorientierten (kunstnahen) Arbeitsformen, weil der Grundkonflikt die bildhaften Entäußerungen, die auch im „Abmalen, Übermalen, Weitermalen, Hineinmalen“ (OTTO/OTTO 1987, S. 53) in Anspruch genommen werden müssen, bestimmt: Die Bilder verarmen, zeigen Formen von Schematisierung, das heißt von konfliktbedeutsamen, aber darstellungsarmen Klischees. Eine ästhetische Therapie muß darauf abzielen, diese Diskrepanz zwischen Erkenntnisanspruch und Ausdrucksfähigkeit mit (poly-)ästhetischen Mitteln (Bewegung, Rhythmik, musikalische Improvisation, bildnerische Ausdrucksprozesse o. ä.) „von Grund auf“ zu verringern, also von den frühen symbolischen Aktivitäten her.

Zu den Bildnereien der überdauernd psychisch gestörten und/oder kognitiv entwicklungsverzögerten Kindern und Jugendlichen hat die ästhetische Erziehung bzw. die ästhetische Bildung bisher keinen Zugang gesucht. Dabei machen die genannten Untersuchungen deutlich, daß von jeder Station der bildnerischen Entwicklung aus ein eigenartiges Ausdruckssystem entstehen kann, das deutlich hermetische Züge trägt, weil es einer andersartigen, „verrückten“ Verarbeitung von Erscheinungswelt entspringt. Eine pädagogische oder gar bildungstheoretische Würdigung dieser Leidensbilder aber steht noch aus; dabei sind Beispiele dieser Bildnereien, welche die Faszination des „schön geordneten Wahnsinns“ (PAUL VALÉRY) erkennen lassen, zu Vorbildern für Kunst und Kultur der Moderne geworden – und das schon seit der Jahrhundertwende.

Produktive Selbsttätigkeit, das soll unsere Schlußbemerkung sein, zeigt sich in individualisierten Ausdruckseignissen von den frühen Kritzelformen über die wirklichkeitsanalogen Darstellungen der mittleren und späten Kindheit bis hin zu dem komplizierten Nacheinander und Nebeneinander von antagonistischen Bildkonzepten im Jugendalter. Für die ästhetische Erziehung sollte es selbstverständlich sein, das ästhetische Lernen auf die personalen Ausdruckserfahrungen zu gründen, aber auch die hermeneutisch orientierte ästhetische Bildung sollte das (poly-ästhetische) produktive Geschehen nicht nur begrifflich aufsuchen, sondern auch in das „Spiel (...) mit Selbstentwürfen“ (MOLLENHAUER 1985, S. 173) aktiv aufnehmen. In den Formen der Therapie mit ästhetischen Mitteln ist die Rückkehr zu den produktiven Aktivitäten häufig die einzige Möglichkeit, die unterbrochene Entwicklung zur Selbstidentifikation wiederaufzunehmen.

Literatur

- BRUDER, A./BRUDER, K.-J.: *Jugend. Psychologie einer Kultur*. München/Wien/Baltimore 1984.
- CIOMPI, L.: *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart 1982.
- DENNIS, W.: The human figure drawings of Beduins. In: *The Journal of Social Psychology*, Vol. 52 (1960), S. 17–25.
- FREEMAN, N.: How young children try to plan drawings. In: BUTTERWORTH, G. (Ed.):

- The child's representation of the world. New York/London: Plenum Press 1977, S. 3–29.
- FREUD, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (1905). In: Gesammelte Werke, Bd. 5, Frankfurt/M. 1972, S. 27–145.
- GÖTZE, C.: Das Kind als Künstler. Katalog zur Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg 1898.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1973.
- HAASE, O.: Musisches Leben. Hannover 1951.
- HARTLAUB, E. F.: Der Genius im Kinde. Breslau 1922.
- HAVIGHURST, R. J.: Developmental tasks and education. New York: Longmans/Green 1951.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Hrsg. v. VORLÄNDER, K. Neudruck der Ausgabe 1924 (Meiner). Hamburg 1963.
- KELLOGG, R.: The psychology of childrens art. New York: Random House 1967.
- KELLOGG, R.: What children scribble and why. Palo Alto, Cal.: National Press 1959.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905.
- KOBBERT, M.: Kunstpsychologie. Kunstwerk, Künstler und Betrachter. Darmstadt 1986.
- KOLB, G.: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Stuttgart 1926.
- KRAMPEN, M.: Grapheme development in handicapped childrens drawings. In: Perceptual and Motor Skills 60 (1985), S. 231–238.
- LESKE, T.: Sprache, Zeichnen und Intelligenz bei frühkindlichem Autismus. Diss. München 1979.
- MARQUARD, O.: Zur Bedeutung der Theorie des Unbewußten für eine Theorie der nicht mehr schönen Kunst. In: JAUSS, H. R. (Hrsg.): Die nicht mehr schönen Künste. München 1968, S. 375–392.
- MEILI-DWORETZKI, G.: Das Bild des Menschen in der Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes. Bern/Stuttgart 1957.
- MEYERS, H.: Fröhliche Kinderkunst in der Schule. München 1953.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1985.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, C.: Einführungspapier für die Arbeitsgruppe „Zur ästhetischen Dimension der Bildung“ auf dem Kongreß der DGfE in Bielefeld, März 1990, Ms.
- MÜHLE, G.: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Frankfurt 1971.
- NACHTWEY, R.: Pflege, Wildwuchs, Bricolage. Ästhetisch-kulturelle Jugendarbeit. Opladen 1987.
- NOVALIS: Schriften Bd. 3: Das philosophische Werk II. Stuttgart 1968.
- OTTO, G.: Ästhetische Rationalität. Vortrag auf dem Forschungskolloquium FB 06 Hamburg vom 18. 11. 1989, Ms.
- OTTO, G./OTTO, M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1978.
- PFENNIG, R.: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964.
- REINHARD, H. G.: Entwicklung und psychische Störungen im Jugendalter. Formen der Daseinsbewältigung psychisch gestörter Jugendlicher. (Sammlung psychiatrischer und neurologischer Einzeldarstellungen.) Stuttgart/New York 1988.
- RICHTER, H.-G.: Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf 1984.
- RICHTER, H.-G. (Hrsg.): Therapeutischer Kunstunterricht. Düsseldorf 1977.

- RICHTER, H.-G.: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987.
- RICOEUR, P.: Hermeneutik und Psychoanalyse. München 1974.
- ROSENKRANZ, K.: Ästhetik des Häßlichen. Faksimiledruck der Ausgabe Königsberg 1853. Stuttgart/Bad Cannstatt 1968.
- SEHRINGER, W.: Zeichnen und Spielen als Instrumente der Diagnostik. Heidelberg 1983.
- SELLE, G.: Knopf im Mund. Berichte aus einer etwas ungewöhnlichen Übung. Universität Oldenburg 1983.
- THEUNISSEN, G.: Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen. Frankfurt/M./Bern/Cirencester 1980.
- THOMAE, H.: Formen der Auseinandersetzung mit Konflikt und Belastung im Jugendalter. In: OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin 1984, S. 89–110.
- WILDLÖCHER, D.: Was eine Kinderzeichnung verrät. München 1974.
- ZACHARIAS, W.: Anstiftung zur Phantasietätigkeit. In: Kunst und Unterricht, H. 60, 1980, S. 46–52.

Abstract

Aesthetic No-Man's-Land – What does aesthetic education make of the adolescents' autonomous action?

In the first part, the author analyzes the present discussion on the role of productive forms of expression in art education or aesthetic cultivation, with children's drawings and sculptural works by young people serving as examples. Results show that, quite often, the element of productivity is actively employed only in different forms of therapy using aesthetic means, – and then often without the necessary theoretical safeguard. Having given an outline of different research approaches and forms of access with regard to these forms of a self-development symbolism, the author, in a second part, goes on to present the first results of an intercultural study on the development and the structure of graphic expression, a study carried out at the author's home institute. These results show, among other things, that artistic expression is closely linked with the experiences of the individual adolescent.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Günther Richter, Am Forst 5, 5170 Jülich.